

Rauschenberger, Hans

## **Soziales Lernen. Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks**

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 301-320*



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenberger, Hans: Soziales Lernen. Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 301-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143468 - DOI: 10.25656/01:14346

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143468>

<https://doi.org/10.25656/01:14346>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 3 – Juni 1985

## I. Thema: Soziales Lernen

- HANS RAUSCHENBERGER      Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks    301
- LOTHAR KRAPPMANN/  
HANS OSWALD                Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen    321
- PETER FAUSER/  
FRIEDRICH SCHWEITZER      Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen    339
- ARIANE GARLICH              Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule    365

## II. Diskussion

- PAUL OSWALD                Die Pädagogik MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS. Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/ E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“    385

## III. Besprechungen

- WERNER S. NICKLIS            HORST WOLLENWEBER (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft    397
- PETER VOGEL                 HERWART KEMPER: Schultheorie als Schul- und Reformkritik.    400
- HERBERT SCHULTE             JÜRGEN HÜTHER/ROSWITHA TERLINDEN (Hrsg.): Medienpädagogik als politische Sozialisation (medien und bildung, Bd. 2)
- HERBERT SCHULTE             ARNOLD FRÖHLICH: Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung    403

WOLFGANG LEMPert

ARNO GIESBRECHT: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen 406

HANS SCHEUERL

WALTER EISERMANN/HERMANN J. MEYER/HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger 410

#### IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1984 417

Pädagogische Neuerscheinungen 437

#### Contents

##### I. Topic: Social Learning

HANS RAUSCHENBERGER Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term 301

LOTHAR KRAPPMANN/ School Learning in Peer Interaction 321

HANS OSWALD

PETER FAUSER/ Schooling, Modernization, and Social Learning 339

FRIEDRICH SCHWEITZER

ARIANE GARLICHs The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools 365

##### II. Discussion

PAUL OSWALD

The Educational Theories of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT, „Zeitschrift für Pädagogik“ 5/1984 385

##### III. Book Reviews 397

##### IV. Documentation

Doctoral Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1984 417

New Books 437

## Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks

### *Zusammenfassung*

Das Wort vom sozialen Lernen stößt wegen seiner Vieldeutigkeit zunehmend auf Kritik. Man ist darüber enttäuscht, daß dieser Begriff so wenig beitragen konnte zu einer Verbesserung der sozialen Praxis. Dabei hatte alles recht verheißungsvoll angefangen.

Es wird beschrieben, wie der Begriff sich bei uns einbürgerte, in welchen Bereichen er sich festsetzte und auf welche Kritik er stieß. Dies gibt Anlaß, die Widersprüche zu erläutern, die der Begriff auslöst: Je stärker wir das soziale Lernen betonen, desto deutlicher zeigen sich die keineswegs sozialen Bedingungen, unter denen das Lehren steht. So muß man sich fragen, ob dem sozialen Lernen überhaupt ein reales Phänomen entspricht. Ein ausführlich erläutertes Beispiel zeigt, daß das Schlüsselphänomen des sozialen Lernens im Umgang mit der Erfahrung der Macht besteht. Zuletzt geht es um die Konsequenzen dieser Analyse: Es gibt kein nichtsoziales Lernen; die Didaktik muß daraus die Konsequenzen ziehen und das Phänomen der Sozialität bereits in ihrem logischen bzw. erkenntnistheoretischen Ansatz berücksichtigen.

Merkwürdig geht es zu mit begrifflichen Neuerungen des pädagogischen Gebrauchs. Mancher Ausdruck kommt aus bescheidener Kinderstube, und, als hätte er mit einem Schlag sein Glück gemacht, ist er plötzlich in jedermanns Mund. Solange sich seine Adepten mit Wörtern begnügen, wächst sein Tauschwert über die Maßen – bis sich allmählich erweist, daß er die Erwartungen nicht erfüllen kann, die an ihn geknüpft worden sind. Dann schwindet sein Ansehen ebenso rasch, wie es vorher aufgeblüht war. Aber sein Tod ist gnädig; denn er wird nicht böswillig widerlegt, sondern einfach bloß vergessen (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1982). Woher das alles kommt, wäre nicht so schwer zu beantworten wie die Frage, wie es vermieden werden kann. Da ich im folgenden dazu beitragen möchte, der Rede vom sozialen Lernen jenes Verwelken vor dem Früchtebringen zu ersparen, muß ich mich sowohl mit ihrem guten Sinn wie auch mit ihren Schwächen befassen.

### *1. Einiges aus der Zeit, als das Wort vom sozialen Lernen in einen Jargon eingebunden zu werden begann*

Als Forschungsgegenstand gibt es das soziale Lernen schon lange – zumindest im englischen Sprachraum (vgl. MILLER/DOLLART 1941 sowie BANDURA/WALTERS 1963). Bei diesen Arbeiten geht es vor allem um die Imitation als eine sozial induzierte Form des Lernens<sup>1</sup>. Man könnte auch die Hospitalismus-Untersuchungen von RENÉ SPITZ im Sinne sozial verursachter Entwicklungs- und Lernfähigkeit deuten (SPITZ 1973), obwohl er mit völlig anderer Terminologie arbeitet. Im Deutschen sind die Worte „soziales Lernen“ bis etwa 1970 nicht für derartige Zusammenhänge benutzt worden. HEINRICH ROTH, der immer wieder für eine Ausweitung des Lernbegriffs eingetreten ist, schreibt am Ende der sechziger Jahre: „Es wird uns erst allmählich bewußt, daß auch unsere sozialen, moralischen und

politischen Verhaltensmuster erlernte sind ...“ (ROTH 1969, S. 37). Solche Worte stehen für eine wissenschaftliche Position, die dem Lernen und damit der menschlichen Vermittlung einen größeren Raum zuerkennt als vordem, und mit dieser Positionsangabe verkündet ROTH bereits Programmatik; denn er fordert im selben Zusammenhang, daß diese „sozialen, moralischen und politischen Verhaltensmuster ... zu ihrer Veränderung in Richtung auf humanen Fortschritt aufgebrochen werden müssen, wenn sie für erst noch wahrzunehmende neue Verhaltensmöglichkeiten neu verfügbar gemacht werden sollen. Das ist nur durch Lernprozesse möglich, die auf soziale Sensitivität und Kreativität hin orientiert sind, die befähigen, Gruppenkonflikte mit neuen Verständigungsmustern zu lösen“ (S. 37).

Hier argumentiert ROTH nicht mehr als Forscher, sondern als praktischer Pädagoge. Das, was der Ausdruck „soziales Lernen“ besagen wird, ist schon hier hineingehoben in den Horizont des Handelns. Hinzu kommt ein Aktualitäts-Effekt: Auf diese Weise von pädagogischen Aufgaben zu sprechen, war erst nach KRAHL und DUTSCHKE üblich. Der jedem Pädagogen geläufige Gedanke von der sozialen Bedeutung der Bildung ist jetzt zum politischen Impetus geworden, und die Sprache, in der er nun formuliert wird, hat etwas von der damals bevorzugten Mischung aus Aufklärung, Aggression und Technik: da sollte humaner Fortschritt durch das Aufbrechen (!) von Verhaltensmustern in die Wege geleitet werden; Verhaltensmöglichkeiten sollten verfügbar gemacht werden. Wo die Fußangeln liegen könnten, haben wir damals alle nicht klar genug gewußt oder nicht laut genug gesagt. In diesem Text steht dem Autor der Ausdruck „soziales Lernen“ noch nicht als *terminus technicus* zur Verfügung; noch muß er beschreiben, was er sagen will, nämlich, daß es um das Lernen „sozialer Sensitivität“ geht, das geeignet sei, „Gruppenkonflikte mit neuen Verständigungsmitteln zu lösen“. Noch ist kein Wort der Fachsprache gefunden, das diese Beschreibung zusammenfassen könnte, aber schon ist deutlich, daß es sich nicht bloß um ein wissenschaftlich zu benennendes Phänomen handeln werde, auch nicht nur um einen Schulstoff – um alles dieses auch –, sondern um wesentlich mehr: um ein Prinzip wissenschaftlicher Erörterung, das zugleich ein solches des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns sein könne. Im selben Text erscheint weiter hinten bereits der neue Ausdruck, wenn auch eher als erläuternder Zusatz denn als Name: „Sozialkompetenz – damit soziales Lernen – zu erlernen, ist so wichtig wie Sachkompetenz. Sozialkompetenz meint, alles erlernt zu haben, was zu den Voraussetzungen gehört, sich für selbständige Entscheidungen, zumal für soziale und politische, vorbereitet halten zu können“ (S. 64). – Hier wird ein Fachausdruck empfohlen, nämlich „Sozialkompetenz“. Der Einschub vom sozialen Lernen hat die Aufgabe, den Begriff der Sozialkompetenz zu erläutern; er ist noch nicht als Titel für das Phänomen zu verstehen.

Zwei Jahre später führt ROTH diesen Gedanken genauer aus: So, wie kognitive Lernprozesse zur Sachkompetenz führen, führt das soziale Lernen zur Sozialkompetenz (vgl. ROTH 1971, S. 389 et passim). Der Ausdruck erweist sich fortan als Hilfsbegriff zur Analyse der Sozialisierungsprozesse, und ROTH versteht darunter eine „besondere Dimension von Lernprozessen“ (S. 480ff.). Für unseren Zusammenhang ist es vielleicht hilfreich zu erfahren, in welchem Sinn ROTH das soziale Lernen weiterbehandelt, bis es schließlich zum vielgebrauchten Terminus wird: beschreibt er, erwägt er, oder stellt er Forderungen auf? Und in welcher von diesen

Ausprägungen wird der Begriff weiterverarbeitet? Von der Beantwortung dieser Frage hängt die Aufhellung der weiteren Entwicklung des sozialen Lernens ab – eben nicht mehr nur des Wortes.

Zunächst greift ROTH auf die Diktion der Beschreibung zurück; er charakterisiert die Prozesse, die auf den verschiedenen Altersstufen als soziales Lernen gedeutet werden können. Auch dann, wenn er von Erziehungsproblemen spricht, verwendet er in diesem Zusammenhang keine Werturteile. Erst die „Erziehungsinstitutionen“ Familie, Kindergarten und Schule lassen ihn seine szientifische Zurückhaltung aufgeben; jetzt behandelt er Desiderate. Besonders im Hinblick auf die Schule tritt diese Änderung des Kontexts deutlich hervor: „Die Schule, die um ihren demokratischen Erziehungsauftrag weiß . . .“ (S. 526); „Der besondere Auftrag der Schule . . .“ (S. 526); „Es müssen nachprüfbare Wege gefunden werden . . .“ (S. 527).

Man kann im einzelnen drei Formen ausmachen, in denen ROTH das soziale Lernen darstellt: erst beschreibt er psychische Vorgänge; dann erörtert er Probleme, die den Erziehern begegnen können, und zuletzt – vor allem bei der Schule – stellt er Forderungen auf. Was bei der ersten Erwähnung des Phänomens im Jahr 1969 bereits in enger Verquickung auftrat, hat sich bei der späteren Explikation keineswegs entmischt. Soziales Lernen ist bei ROTH sowohl ein Befund wie ein Problem wie ein Desiderat. Er charakterisiert in den einzelnen Passagen drei verschiedene Wirklichkeitsformen desselben Phänomens, und es wäre ihm nie in den Sinn gekommen, sie in der Weise der Arbeitsteilung voneinander zu trennen. Nur wer die beobachtbaren Befunde menschlicher Sozialität zur Kenntnis nimmt, wird bemerken, wieviel es dabei für den Erzieher zu bedenken gibt, und nur wer sich diese pädagogischen Fragen gut überlegt hat, kann schließlich zu Entscheidungen kommen – sowohl im individuellen wie im politischen Bereich.

Der Begriff des sozialen Lernens schien hilfreich zu sein, solange man ihn nicht in seine einzelnen Aspekte aufteilte und solange die Aussicht bestand, ihm eine einheitliche Bedeutung zuzuschreiben. Mehrdeutigkeit ist aber seit langem ein Gebrechen der pädagogischen Begriffe. Ein Art semantischer Pluralismus scheint in jedes Wort zu kriechen und es zum Chamäleon zu machen, das sich je nach der politischen Wetterlage zu wandeln weiß. Auch dem zur damaligen Zeit häufig behandelten Terminus von der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts erging es so. Er wurde in verschiedenen Versionen vertreten, und je nach Lesart berührte er sich mit dem Begriff sozialen Lernens, oder er stand im Gegensatz zu ihm. Man kann sich die Schwierigkeiten vorstellen, die eine allzu eilige „Umsetzung in die Praxis“ der Sozialorientierung einerseits und der Wissenschaftsorientierung andererseits hervorrufen mußte. WALTER POPP hat die besondere Gefahr für die Grundschule in einem warnenden Beitrag frühzeitig dargestellt (POPP 1972). Die Berührung mit der Praxis nötigte den neuen Begriffen eine besondere legitimatorische Anstrengung ab.

Hierzu muß man sich vor Augen halten, daß zur gleichen Zeit, also anfangs der siebziger Jahre, in einer Reihe von Bundesländern eine Menge von Gesamtschulen geschaffen wurde. Gleichzeitig verschärfte sich der politische Streit um diese neue Schule. Den Gesamtschullehrern und den mit ihnen zusammenarbeitenden Wissenschaftlern fiel damals die Aufgabe zu, dem administrativen und organisatorischen Rahmen der Gesamtschule, wie sie ihn vorfanden, ein pädagogisches Gesicht zu

geben. Sie versuchten, Lehrpläne herzustellen, die dem Gesicht dieser Schulreform entsprechen sollten, und diese Arbeit verlangte eine wissenschaftliche Begründung. Für diese Schule, die es sich zur besonderen Aufgabe gemacht hatte, Schüler der verschiedenen Sozialschichten zusammenzuführen und jedem von ihnen einen möglichst angemessenen Bildungsgang anzubieten, wobei sie sich erklärtermaßen nicht aufs Aussortieren von Schülern verlegte, – für diese Schule also verstand sich der Begriff des sozialen Lernens wie von selbst.

Seit dem Jahr 1971 beginnt die Bezeichnung „soziales Lernen“ vor allem in der Literatur über die Gesamtschule Fuß zu fassen. Es ist WOLFGANG KEIM, der das Thema erstmalig in eine größere Arbeit über die Gesamtschule aufnimmt (KEIM 1973, S. 287–380). Er sieht bereits das Problem der Mehrdeutigkeit dieses Begriffs. Deshalb versteht er seinen Beitrag als einen Versuch, die verschiedenartigen Konzepte auf ihre Verträglichkeit und Ergänzungsfähigkeit zu überprüfen. Er selbst ist der Meinung, daß etwa die psychoanalytische Auffassung sich sehr wohl mit der eher sozialwissenschaftlich-politischen Richtung vereinbaren ließe, und so hofft er, durch die theoretische Klärung des Begriffs auch für die Gesamtschuldiskussion einen hilfreichen Beitrag zu liefern.

Es erscheinen Arbeiten mit dem Anspruch, die Praxis des sozialen Lernens in der Gesamtschule zu evaluieren (so etwa SCHREINER 1974). Freilich ist dieses Unterfangen schwierig, weil nicht feststeht, was soziales Lernen ist, und weil sein Nachweis auf methodische Grenzen stößt. SCHREINER untersucht die Erfahrungen und Meinungen von Lehrern und versucht, ihre Zielvorstellungen vom sozialen Lernen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen: „Unter sozialem und politischem Lernen soll hier bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen gegenüber einzelnen Interaktionspartnern, face-to-face-Gruppen und größeren gesellschaftlichen Gruppierungen verstanden werden“ (SCHREINER 1974, S. 24). Solche Bemühungen stießen damals auf reges Interesse. Aus heutiger Sicht ist zu erkennen, daß mit dieser definitionsartigen Formulierung mehr geschehen ist als nur die Zusammenfassung der herrschenden Meinung unter den Gesamtschullehrern. Mangels eines theoretisch begründeten Begriffs setzten sich Formulierungen wie diese fest und übernahmen eine meinungsbildende Funktion. War noch bei ROTH zu lesen, daß es sich um eine Lernweise handelt, die jedem Menschen zugehört, die der Lehrer also vorfindet und nur aufzunehmen braucht, so figuriert soziales Lernen jetzt als gezielt veranlaßtes. Was eigentlich Sache des Lehrens wäre, nämlich die Schüler zum Lernen zu veranlassen, wird jetzt in das Lernen hineinverlegt. Dasselbe ist damals auch mit dem Begriff des Lernziels geschehen. Nun wußte SCHREINER zwar um den Zusammenhang zwischen fehlender Definition und schulpädagogischem Wunschdenken; denn er begründete seine Formulierung damit, daß „eine befriedigende Definition meiner Kenntnis nach in der einschlägigen Literatur bisher nicht vorliegt. . . . Allerdings ist zu berücksichtigen, daß diese Zielvorstellungen zu einem beträchtlichen Anteil nur hoffnungsschwangere Kopfprodukte darstellen, die der Gesamtschulwirklichkeit weit voraus laufen“ (SCHREINER 1974, S. 53). Doch diese Bedenken wurden von den Lesern sehr bald vernachlässigt. Es verging kein Jahr, da verfaßte MANFRED BÖNSCH eine Schrift, an deren Anfang er das oben wiedergegebene Zitat mit nur marginalen Änderungen stellte. Bei ihm aber wurde diese Textstelle nicht mehr als

die vorgefundene Auffassung von Lehrern ausgewiesen, sondern als systematisch verstandene Definition (BÖNSCH 1975).

Die Bemühung, den schulischen Auftrag zu verbinden mit der Konkretisierung des Befundes, wonach Lernen sich im sozialen Raum vollzieht, ist besonders deutlich bei NORBERT GRODDECK zu erkennen. Er schätzt an diesem Begriff „die Perspektive des betroffenen und selbst in gewisser Weise aktiven Individuums“ (GRODDECK 1981, S. 67). Trotz seiner Ablehnung des Erziehungsbegriffs kommt er auf ähnliche Fragestellungen wie vor ihm ROTH: „Wie, auf welchem Weg und über welche Mechanismen lernt das Kind von sich aus bestimmte Formen des sozialen Handelns? Wann ist es in der Lage, sich in die Perspektive seines Gegenüber hineinzuversetzen? Welche Fähigkeiten muß es zuvor erworben und welche Entwicklungen bereits erfolgreich abgeschlossen haben, um den Prozeß des ‚role-taking‘ vollziehen zu können? Läßt sich ähnlich zu dem Verlauf der kognitiven Entwicklung eine bestimmte stufenweise strukturierte Entwicklung auch des sozialen Handelns annehmen?“ (S. 67) GRODDECK weist dann eindringlich auf die Gefahr der voreiligen Übertragung sozialwissenschaftlicher Methoden oder therapeutischer Praxis hin (S. 68).

BARBARA SCHAEFFER macht schließlich den Versuch, den Begriff des sozialen Lernens sozialisationstheoretisch zu begründen (SCHAEFFER 1978). Sie schließt an LEONTJEWS Handlungsbegriff an, wonach der Mensch im Wege der gemeinschaftlichen Sinnbestimmung handelt und nicht nur in individueller Bedürfnisbefriedigung. Damit ist die Praxis *eo ipso* als soziale bestimmt; Erfahrung ist die subjektive Seite eines Handelns, das immer schon sozial ist. SCHAEFFER bezieht nun diesen Ansatz auf das Lernen und fährt fort: „Wenn Handlungen sich dadurch auszeichnen, daß in ihnen individuelle, gegenständliche und soziale Faktoren gemeinsam wirken und daß sie Lernen und Entwicklung dadurch fördern, daß sie praktisch-emotionale Lernprozesse gleichzeitig ermöglichen, so wird Lernen, welches sich nur auf jeweils einen dieser Aspekte richtet, elementare menschliche Gegebenheiten ignorieren“ (SCHAEFFER 1978, S. 15f., und 1981, S. 14). Dieser Ansatz scheint mir weiter zu reichen als die Folgerungen, die die Autorin daraus zieht; denn wenn sinnvolles Handeln nur als Ausdruck menschlicher Gemeinsamkeit möglich ist, ist jedes Lernen sozial, und es entsteht ein Kontext, in dem auch die Mitlernenden und der Lehrende systematisch berücksichtigt werden können. Auf diese Weise würde die Forderung der Autorin, man solle die Entstehung des Soziallernens genauer untersuchen, noch plausibler werden.

In den meisten Arbeiten zum sozialen Lernen wird die Vieldeutigkeit des Begriffs beklagt; einige davon versuchen durch eigene Vorschläge dem entgegenzuwirken. Dabei scheint sich unversehens dennoch eine gewisse begriffliche Zentrierung vollzogen zu haben; denn auf einmal ist klar, daß der Bedeutungsradius eingeschränkt werden muß auf die Schule und hier vor allem auf den Unterricht in der Gesamtschule. Allerdings ist er damit nicht mehr derselbe Begriff, wie etwa ROTH ihn anfangs der siebziger Jahre noch konzipiert hatte. Jetzt ist er mehr zu einem Motiv für den Lehrer geworden, ein handlungsleitender Begriff, den man wiederum sehr verschieden anwenden kann, entweder mehr programmatisch oder mehr im Sinne eines pädagogischen Ethos. Immer weniger eignet er sich zu empirischen Untersuchungen mit dem Ziel, herauszufinden, wie sozialorientiert die Schüler sich



verhalten. Immer mehr wird er zurückgewendet auf das Selbstverständnis des Lehrers selbst, darauf also, daß man sich fragt, wo man selbst steht mit seinem sozialen Anspruch und wie man die Schüler sehen muß, wenn man ihnen zu sich selbst verhelfen will, ohne daß man dabei mit der eigenen Identität in Schwierigkeiten gerät. FRANZ WELLENDORF bezieht den Begriff auf den Selbstanspruch der Lehrer und erkennt, daß in der Klage über die Diffusität des Begriffs etwas anklingt von einer prinzipielleren Erfahrung der Vergeblichkeit, an der die Lehrer laborieren. Er rät davon ab, immer erneut den Versuch zu machen, nunmehr die tragfähige Definition herauszufinden. „Die so hartnäckige Diffusität des Begriffs ‚soziales Lernen‘ wäre damit Ausdruck eines immer neuen Versuchs der Pädagogen, mit Hilfe von Quasiveränderungen die schmerzliche Kluft zwischen hohem Anspruch und Realität der Schule zu schließen. Das ist vergeblich“ (WELLENDORF 1982, S. 117). Er sieht es als besser an, wenn Lehrer sich mit ihren eigenen Konflikten beschäftigen, als wenn sie ständig über das soziale Lernen diskutieren – besser auch für das soziale Lernen der Schüler. Dies freilich würde zugleich einen gewissen Verzicht auf Wissenschaftsorientierung bedeuten in dem Sinn, daß es keine Referenz auf einen klaren begrifflichen Auftrag, keine hieb- und stichfeste Überprüfung des Erreichten gäbe – dafür mehr Nachdenklichkeit in den alltäglichen Gegenständen und Beziehungen des Berufs. Ohnehin hätte es seine Not mit curricular verarbeiteten sozialem Lernen. Wäre es nämlich so, daß gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse darüber vorlägen, wie soziales Lernen vor sich geht und wie es hervorzubringen ist – könnte uns das eigentlich recht sein? Müßten wir nicht dann die Sorge haben, daß landauf landab „gesicherte“ Lernziele von der sozialen Art „angeboten“, überprüft und als erreicht bezeichnet würden –, so daß man sich schließlich fragte, ob diese neue Lernart wirklich so sozial sei, wie ihr Name es besagt?

Ich denke, WELLENDORFS Monitum sei zu beherzigen. Zwar wird man ihm nicht in der Weise folgen, daß man von nun an die Diskussion über das soziale Lernen vergißt. So etwas ist nicht möglich. Man wird zunehmend in anderem Sinn davon zu sprechen haben. Ein Stück weit soll dies im folgenden probiert werden.

## *2. Einige Widersprüche des Jargonausdrucks*

Soziales Lernen als Titel für pädagogische Maßnahmen, das deutet auf ein Defizit hin. Es erweckt den Eindruck, daß neben allem anderen Lernen das soziale Lernen besonders hervorzuheben sei, weil es offenbar zu wenig davon gebe. Es muß also davor bewahrt werden, daß andere Lernarten es verdrängen. Solche im Namen versteckten Empfehlungen enthalten einen Hauch von Reklame, gegen den weiter nichts zu sagen wäre, wenn er nur nicht den Nebeneffekt aller Werbung hervorbrächte: er zieht nur diejenigen an, die sich leicht verführen lassen, und eben sie wenden sich auch schnell wieder ab, wenn die Sache anfängt, Mühe zu machen.

Wenn nun aber das soziale Lernen eine besondere Förderung verdient, entsteht eine neue psychische Hemmschwelle; denn einerseits enthält es eine verborgene Kritik an der Schule, andererseits wendet es sich an den Lehrer, weil es doch dessen Sache wäre, diese Art des Lernens zu pflegen. Aber warum heißt es dann „soziales Lernen“ und nicht „soziales Lehren“? Warum soll es einem Schüler als wünschens-

wert erscheinen, wenn es doch zu guter Letzt von den Lehrern in Gang gesetzt und durchgeführt wird, wie alles andere Schullernen schließlich auch? Immerhin ist es erstaunlich, daß sich diese terminologische Kreation auf die Aktivität des Lernenden zu beschränken scheint und damit von der Aufgabe des Lehrers ablenkt, obwohl der Lehrer eingeständenermaßen als Inszenator vorausgesetzt wird (vgl. Ulich 1976 S. 160).

Auch diese Art pädagogischer Projektion ist nicht neu. Alles Wünschenswerte, aber Unerreichte beschreibt man gerne der Idee nach, überträgt diese auf den ebenfalls idealisierten Edukanden und bekommt so ein koloritreiches Bild vom erstrebten Ziel, dargestellt an einem Schüler, der alle Tugenden auf sich vereint, die hierfür gerade gebraucht werden – nur existiert er eben nicht, und somit sind auch die Tugenden selbst nur virtuell vorhanden und nicht faktisch. Und doch hat dieses Wie-es-wäre-wenn-Spiel ein handgreifliches Ergebnis. Die Zuhörer können sich nämlich vorstellen, wie das angestrebte Ziel aussieht; dafür sind sie dankbar, weil sie jetzt wissen, wofür sie sich einsetzen können, und dafür sind sie bereit, einem Pädagogen, der sein Ziel so konkret darstellt, ohne Einschränkungen die Fähigkeit zuzubilligen, auch den richtigen Weg zu wissen und ihn erfolgreich zu beschreiten. Ach, wüßten sie etwas aus der Geschichte dieser angesehenen Disziplin seit den Tagen des seligen Ratichius! Wir haben es bei dieser beliebten pädagogischen Überzeugungskunst mit einer Art Pädographie zu tun, also mit einer Beschreibung des pädagogischen Endzustandes, einem Kunstgriff, der mit der Ikonographie vergleichbar ist, der die Beschreibung der Bildvorwürfe und Bildinhalte obliegt. Dergleichen kann sehr hilfreich sein – vorausgesetzt, daß die Konfiguration des Wünschenswerten mit den eigenen Möglichkeiten übereinstimmt.

Aber da muß man nicht bange sein; denn im Fall des Scheiterns sorgt bereits die Terminologie dafür, daß alle exkulpiert sind außer den Schülern. Denn wer nur von der Sozialität des Lernalters spricht, wird bei einem Mißerfolg konstatieren müssen, daß dieser seine Bestimmung verfehlt habe. Das ist, wenn es eintritt, kein Spaß; denn dann ergänzen sich sprachliche Naivität und pädagogischer Leichtsinn zur Infamie. Es wäre wohl an der Zeit, daß man ein Gefühl für solche treuherzig anmutenden Begriffsfallen entwickelte.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß in unserem so positiv und aufrichtig klingenden Ausdruck ein gerüttelt Maß an Verleugnung steckt, daß uneingestandene Mängel verdeckt werden, weil wir das Subjekt des Pädagogen draußen lassen. Unsere Unfähigkeit, die Lernenden zu mehr Sozialität zu bewegen, überspielen wir mit modischem Sprachgepränge, weil wir selbst in unserem Denken und in den Ordnungen der Schule, mit denen die Lernenden uns identifizieren, so sozial gar nicht sind, jedenfalls nicht so sozial, wie es die Präntation des Ausdrucks „soziales Lernen“ uns von den Schülern zu fordern aufgibt. Zugespitzt lautet meine These: In unseren Schulen hat das soziale Lernen wenig Chancen, weil das Lehren nicht sozial genug ist.

Wenn man die Stichhaltigkeit der Rede vom sozialen Lernen auf die Probe stellen will, wird man am besten die alte Regel anwenden, wonach jeder Lehrer von seinen Schülern nur solche Leistungen erwarten sollte, die er auch selber erbringen könnte. Etwas liberaler ausgedrückt lautet dies, daß der Lehrer sich denselben Erwartungen stellt, die er gegenüber den Schülern zum Ausdruck bringt; auf diese Weise können

beide Teile – die Schüler und der Lehrer – auch dann etwas Gutes lernen, wenn sie in der Angelegenheit der sozialen Zusammenarbeit scheitern sollten. – Das ist ein ernstes Spiel. Es fängt an bei ganz trivialen Erscheinungen wie etwa der Pünktlichkeit. Schwieriger schon ist es, sich als Lehrer darüber klar zu werden, worin eigentlich die eigene Kommunikationsfähigkeit, Interaktionskunst und Handlungstüchtigkeit bestehen. Mit geschärftem Blick müßte man darauf achten, wie man von seinen Kollegen oder von den Schülern wahrgenommen wird. Eine Szene im Lehrerzimmer während der Pause, ein Ausschnitt aus einer Diskussion während der Konferenz, eine Stundenbesprechung mit einem Praktikanten oder einem Referendar zeigen dem, der darauf zu achten beginnt, mit bisweilen unbarmherziger Deutlichkeit, wie es mit den sozialen Fähigkeiten derer steht, die sich bei ihren Schülern um soziales Lernen bemühen. Wiederum füge ich hinzu, daß es keineswegs „die“ Lehrer sind, die sich so verhalten, aber die Lehrer – und zwar alle – arbeiten unter Bedingungen, die ihnen ein bestimmtes Wahrnehmen, Denken und Handeln nahelegen und anderes weiter wegrücken, und diese Bedingungen haben mit dem Geist der Sozialität nicht viel zu tun.

### *3. Ein Versuch, das Phänomen „soziales Lernen“ wiederaufzufinden*

So skeptisch man gegenüber dem programmatisch gebrauchten Begriff sein muß, zumal dann, wenn er auf den Schulunterricht eingeschränkt wird<sup>2</sup>, so wichtig wäre es, von dem auszugehen, was der Ausdruck „soziales Lernen“ eigentlich besagt und sich zu fragen, wo dieser Prozeß auftritt, ob er ohne institutionelles Lehren vorkommt und welche Bedeutung er hat. Finden wir dazu Hinweise, so sind wir möglicherweise in der Lage zu erkennen, in welchen familialen und schulischen Zusammenhängen er Beachtung und Pflege verdient. Ich frage deshalb so: Wann lernt eigentlich der Mensch sozial? In welchen Situationen lernt er sozial, und worin bestehen die alltäglichen Früchte dieses Lernens? – Es soll hier also um das Grundphänomen des sozialen Erfahrungszuwachses gehen. Bevor ich den Versuch mache, einem Kind sozusagen beim sozialen Lernen zuzusehen, muß ich andeuten, bei welchen alltäglichen Gelegenheiten ich selber auf sozialem Gebiet etwas dazulernen meine. Von hier aus will ich den Begriff gewinnen, und der Begriff muß hart am Phänomen bleiben, damit er nicht verblaßt.

Soziales Lernen ereignet sich etwa dann, wenn man sich an einer Aufgabe scheitern sieht und sich dies dadurch eingesteht, daß man es einem andern mitteilen kann. Es stellt sich ein, wenn man plötzlich versteht, warum ein anderer anders denkt und anders handeln muß als man selbst, und wenn man ohne Neid einsieht, daß man ihn in seinen Fähigkeiten niemals erreichen wird. Solche Anlässe gibt es alle Tage; wie wir sie wahrnehmen und gestalten, davon hängt unsere Fähigkeit zur Sozialität ab; wie wir dies darstellen, davon hängt das Bedürfnis anderer ab, sich uns ihrerseits mitzuteilen; wie wir sie miteinander verbinden, davon hängt die Einheit unserer Person ab. Die Quelle unseres sozialen Daseins ist nicht eine einmalig mitgeteilte Erkenntnis, die man im Hörsaal mitschreiben könnte und die man nun im immer gleichen Verfahren anwenden würde; sie besteht vielmehr darin, den Anspruch der anderen in der je einzelnen Situation zu vernehmen, sich ändernd ihm zu entsprechen und dennoch im Wechsel der Situationen derselbe zu bleiben.

Solche Erfahrungen, die wir häufig in der Gestalt des Schmerzes und selten genug als Freude, in jedem Fall aber als Herausforderung erleben, melden sich bereits beim kleinen Kind unüberhörbar an; sie wandeln sich im Lauf der Zeit, aber sie bleiben unser Lebtage erhalten. Wenn das kleine Kind im Spiel die Mutter imitiert, dann ist es die soziale Beziehung, über die hier auch sein Lernen in Gang gesetzt wird. Dabei nimmt das Kind keineswegs nur die liebende Zuwendung der Mutter zum Anlaß seiner Nachahmung; es erfährt auch die Macht und die Härte dieser Person und stattet im Spiel sich selbst damit aus. – Ich komme nun zum Beispiel.

Ein Mädchen von dreieinhalb Jahren hat zu Weihnachten unter anderem eine bunte Wollmütze und einen kleinen Spiel-Rucksack bekommen. Diese beiden Geschenke werden am ersten Tag am meisten gewürdigt. Der geliebte Bär muß beim Spaziergang die Mütze tragen, und der Rucksack wird als Schlafsack und Transportmittel für die Puppe benützt. Diese beiden Spielzeuge sind eine Art von Erkennungsrequisiten dafür, daß Lene – so heißt das Mädchen – aufs intensivste ihre Sozialerfahrungen bearbeitet. Mit Bär und Puppe spielt sie nämlich seit einiger Zeit vieles nach, was sie selber erlebt hat, vom Aufstehen bis zum Schlafengehen. Meinungsverschiedenheiten, kleine Unfälle, Warnungen und Enttäuschungen werden auf diese Weise szenisch wiederholt. Am Weihnachtstag will sie nun ihre Puppe schlafen legen und zwar in ihrem Rucksack. Aber sie bekommt die Puppe nicht hinein. Mehrmals versucht sie es, aber es gelingt nicht, obwohl sie sich auf den Boden gesetzt hat und sich sehr abmüht. Jetzt läßt Lene ein kurzes zorniges Aufjaulen hören – fast wie ein Signal. Ihre Mutter, die neben ihr steht, aber mit etwas anderem beschäftigt ist, schaut kurz zu ihr hinunter und arbeitet weiter. Lene beginnt nun ein wütendes Geschrei, das durch regelmäßige Akzente eine rhythmische Musikalität erhält. Die Mutter wendet sich ihr zu und sagt: „Wenn du so schreist, werden die Leute sauer auf dich. Wenn du aber zu jemand sagst, was du willst, dann wird er dir helfen.“ Das Gebrüll wird zunächst nur noch lauter und aggressiver; das kleine Gesicht ist wutverzerrt, seine Farbe nähert sich dem Rot der Tomate. Dann, mit gebieterischer Geste auf Puppe und Rucksack und einem Ton, der sich auf jedem Kasernenhof hören lassen könnte: „Das soll da 'rein!“ Nun setzt sich die Mutter zu ihr auf den Boden und sagt: „Die Ursel soll in den Rucksack; willst du das?“ – „Jaaa!“ schreit Lene. Und die Mutter: „Wem möchtest du das sagen? Wenn du es mir sagen willst, brauchst du nicht so entsetzlich zu schreien. Dann kannst du ganz ruhig sagen: ‚Hilf mir mal die Ursel in den Rucksack stecken!‘“

Als Beobachter war ich an dieser Stelle aufs höchste gespannt. Ich dachte nämlich, Lene werde jetzt entweder das Zauberwort aufgreifen, das ihr die Mutter gesagt hatte, oder eben mit ihrem Gebrüll fortfahren. Sie tat aber keines von beiden. Sie ließ die beiden freien Enden der Rucksackschnur, die ihr vorher so viel Mühe gemacht hatten, in der Luft hin und her baumeln und sagte in völlig entspanntem Ton, freundlich und heiter: „Guck mal, da sind Bendel dran!“

Zweifellos hat sich in dieser Geschichte soziales Lernen abgespielt; die Frage ist nur, wo es auftritt und worin es besteht<sup>3</sup>. Findet man heraus, was denn eigentlich gelernt worden ist, so läßt sich vielleicht eine Erklärung für das plötzliche *happy end* finden. – Ganz wesentlich ist meines Erachtens der Anlaß des Unbehagens: das Kind hatte einen Plan, aber nicht die Geschicklichkeit, ihn auszuführen. So etwas kann wie eine tiefe Demütigung erlebt werden; und meist folgt dann noch eine ganze Kette

weiteren Ungemachs. Denn die Sachen sperren sich einfach und lassen noch nicht einmal mit sich reden. Das ist ernster als das technische Scheitern eines Erwachsenen; denn hier wird das Absurde der äußeren Welt erfahren. „Das Absurde“, sagt CAMUS, „entsteht aus der Gegenüberstellung des Menschen, der fragt, mit der Welt, die vernunftwidrig schweigt.“ Was läßt sich bei solcher Erfahrung der natürlichen Impertinenz der Dinge denn anderes tun, als sich an die Erwachsenen zu wenden? Aber, was für eine Selbstentäußerung! Eben noch wollte man selber etwas ins Werk setzen, wollte etwas beherrschen und gestalten, das sich einem fügen sollte, und jetzt bleibt nur übrig, seine Schwäche einzugestehen und sich von den Großen helfen zu lassen; ständig muß man ihre Überlegenheit auch noch selber bekräftigen!

Natürlich argumentiert so kein Kind im vierten Lebensjahr; aber wir haben Grund zu der Annahme, daß seine Gefühle sehr differenziert in dieser Richtung „argumentieren“. Die Rivalität des Kindes gegenüber der Mutter steht gefühlsmäßig der Liebe zu ihr noch nicht im Wege. Deshalb erfindet das Kind eine Wendung, die ihm sein Problem zu lösen verspricht. Wenn es schon nicht die Dinge beherrschen kann, so kann es doch wenigstens die Mutter beherrschen; denn sie hört, was es sagt, und weiß, was es will. – Darum befiehlt das Kind seiner Mutter in barschem Ton, ihm zu dienen; es versucht, Macht anzuwenden. Die Mutter kommt dem Kind zwar entgegen, indem sie ihm nun die volle Aufmerksamkeit schenkt und ihre Hilfe anbietet, aber sie stellt dabei eine Bedingung: sie will nur helfen, wenn das Kind sie darum ersucht. Jetzt geht es bei beiden um viel. Die Mutter will sich nicht dem Willen ihres Kindes unterwerfen. Würde sie anders handeln, so könnte dies der Anfang für ein Verhältnis sein, in dem beide sich zugleich lieben und hassen müssen, weil sie einander zugleich beherrschen und dienen. Auf die Dauer geschähe nichts mehr aus freien Stücken, sondern alles nur aus zwanghaft symbiotischer Mechanik.

Man wird sagen, solche Aussichten, zurückgeführt auf eine einzige Situation mit einer Dreijährigen, seien denn doch eine kühne Folgerung. Aber man täusche sich nicht: Auf der Ebene des Gefühlsaustauschs ist das Kind der Mutter ein starker Gegner; denn es bemerkt ihre Unsicherheit, ohne selber in diesem Punkt unsicher sein zu können. Außerdem hat jede Konfliktsituation, die auf einen Sieger und einen Unterlegenen hinausläuft, zugleich eine grundsätzliche Bedeutung für alle künftigen.

Die abrupte Entspannung am Ende der Episode bestätigt diese Annahme. In dem Augenblick nämlich, wo das Kind begreift, daß die Mutter ihre Bedingung nicht lockert, ihm aber andererseits ihre Wärme und ihr Verständnis nicht versagt, gibt es seine wütende Forderung auf. Es verhält sich, als wolle es sagen: „Mir ist deine Hilfe nur unter der Voraussetzung meiner Herrschaft wichtig; denn alles andere würde ja mein Scheitern bei der Lösung des Rucksackproblems nicht aufheben.“ Es scheint, als habe das Kind den Versuch gemacht, den Schmerz des Unvermögens auf diese Weise in einen Sieg umzuwandeln. Und was hat es dabei gelernt? Daß ohne Sieg zu bleiben noch lange keine Niederlage ist; daß man sich mit Menschen verständigen kann, solange man sie zu nichts zwingt. Natürlich liegt in diesem Ergebnis eine Anpassung, aber eben keine Unterwerfung; denn das Kind konnte den von der Mutter angebotenen Weg ausschlagen und hat ihn ausgeschlagen.

Dies ist soziales Lernen *in praxi*. Versuchen wir nun, ihm einige begriffliche Merkmale abzugewinnen. Lenes Erfahrung hatte etwas damit zu tun, wie man mit anderen umgeht; es handelte sich wohl um Sozialisation im Wortsinn, denn dieses Wort besagt ja zunächst nur, daß der Mensch nicht von vornherein sozial ist, sondern es erst wird. Dies aber ist allemal ein pädagogischer Prozeß, weil er gesteuert wird von Menschen, die mit ihrem Einfluß ein intentionales Interesse verbinden. Daß der Mensch sozial wird, also die Fähigkeit des Zusammenlebens und aktiven Umgangs mit seinen Mitmenschen erwirbt und verfeinert, ist ein Prozeß, bei dem man drei Merkmale deutlich ausmachen kann, nämlich eins, das mit dem Denken zu tun hat, ein anderes, das mehr das Gefühl angeht und ein drittes, das die Durchsetzungsfähigkeit betrifft.

Jede Fähigkeit, mit anderen umzugehen, ist erlernt. Der Mensch bringt sie nicht schon mit; auch stellt sie sich nicht mit der Zeit von selber ein. Das alles mag mitspielen; entscheidend ist aber, was bereits das kleine Kind lernend verarbeitet. Es erfährt, daß seine Mitmenschen mit ihm leben und dennoch andere sind. Dafür hat es ursprünglich gar kein Sensorium. Um dies zu lernen, muß es einen Umweg beschreiten. Da es zunächst nicht unterscheiden kann zwischen sich selbst und dem, was außerhalb der eigenen Person existiert, erlebt es auch sein menschliches Gegenüber als eine Spielart des eigenen Bei-sich-Seins. Aber dieses Gegenüber fügt sich seinen eruptiven Wünschen durchaus nicht immer; es kann ihm seine Aufmerksamkeit entziehen oder ihm etwas Lästiges zumuten. In solchen Situationen lernt das Kind, daß seine Selbstwahrnehmung gar nicht so exemplarisch ist: zwar ist der eigene Affekt Beispiel dafür, daß andere ebenfalls Affekte haben, aber deren Affekte können ganz andere sein als die eigenen. Man ist ein Wesen mit Lust und Schmerz, mit Wünschen und Gefühlen; andere sind ebensolche Wesen, und dennoch können sie ganz andere Gefühle haben. Was einem selbst Freude bereitet, kann sie in Trauer versetzen, und was einem Schmerzen macht, kann für sie sehr lustig sein. Dafür, daß diese Unterscheidung zwischen dem kindlichen Ich und dem anderen erkannt wird, ist eine kaum zu überschätzende gedankliche Abstraktionsfähigkeit nötig. Nach PIAGET handelt es sich hier um die Überwindung des kindlichen Egozentrismus; das Kind wird zur Kooperation fähig. Wir können diese intellektuelle Leistung als das kognitive Moment einer Asymmetrie-Erfahrung ansehen, und darin liegt das erste Kriterium des sozialen Lernens.

Aber wie ist nun dieses Lernen näher zu bestimmen? Es fällt auf, daß soziale Handlungen immer auf dem Versuch beruhen, Widersprüche und Anpassungsschwierigkeiten durch begriffliche Umordnung in einen erweiterten Zusammenhang zu bringen und zwar so, daß sich Teilnehmer, die vorher nicht zusammenarbeiten konnten, jetzt einigen können. Man muß nun den Auftakt zu diesem Prozeß besonders ins Auge fassen; denn er deutet auf eine prägnante Erfahrung hin, die jedes Kind zu machen hat: Einigung beginnt bei der Feststellung von Uneinigkeit. Die begriffliche Umordnung wird durch eine veränderte Wahrnehmung eingeleitet, bei der die andere Seite zur Kenntnis genommen wird. Daraus wird der Umbau des Handelns möglich, und dies heißt im Zweifel: nachgeben können, ohne sich aufzugeben; einen Kompromiß schließen können, ohne sich zu kompromittieren. Hier liegt der Grund, weshalb das, was der Mensch im Zusammenleben mit anderen lernen muß, zunächst immer ein restriktives Moment enthält. Die anderen sind anders als ich selbst; ihre Interessen sind nicht die meinen; ich kann sie für mich nur

dann gewinnen, wenn ich selbst mich für sie gewinnen lasse. Diese Einsicht steht dem Kind keineswegs von Anfang an zur Verfügung; es lernt sie auf schmerzliche Weise. Von der Geburt an wird diese Erfahrung vorbereitet. Wendet sich die Mutter ab in einem Augenblick, wo sie gerade sehnlich erwartet wurde, so leidet der Säugling in dem Sinn, daß ihm etwas zugefügt wird, was er durch aktives Handeln nicht selber abwenden kann. Bei immer neuen Gelegenheiten erlebt der Mensch, daß er nicht der Mittelpunkt der Gemeinschaft ist; prägnante Situationen werden ihm dabei zum akuten Leidenserlebnis: wenn eine Freundschaft zerbricht oder eine Liebe unbeantwortet bleibt. Im Umgang miteinander lassen sich diese Erfahrungen abmildern, aber prinzipiell beseitigen lassen sie sich nicht. Diese grundsätzliche Unumgänglichkeit der Leidenserfahrung in der Sozialbeziehung ist sozusagen der Ausgangspunkt für die aktive Gestaltung von Beziehungen; denn die eigene Erfahrung lehrt wie sonst nichts, andere zu verstehen und ihren Willen zu berücksichtigen. Gäbe es jemanden, von dem wir wüßten, daß er niemals wegen eines anderen Menschen gelitten hat, so hätten wir Anlaß, seinen sozialen Fähigkeiten zu mißtrauen. So besteht also das zweite Merkmal des sozialen Lernens im Erwerb einer sozialen Leidensfähigkeit oder anders: im emotionalen Moment der Asymmetrie-Erfahrung.

Nun kommt aber der Prozeß sozialen Erfahrungsgewinns nur dann zustande, wenn jeder Beteiligte für den anderen bereits jemand ist. Ein bloß einseitiges Sozialbedürfnis bringt nichts in Bewegung. Auch das kleine Kind setzt nicht nur sein eigenes Zuwendungsbedürfnis ein, sondern auch die Liebe der Mutter zu ihm; denn damit macht sie sich zugleich abhängig von ihrem Kind und erlaubt ihm, sie darauf zu testen. Hier liegt der pädagogische Kern der Sozialbeziehung. Jeder Erziehende sorgt nämlich dafür, daß der Edukand eine gewisse Vorgabe an sozialem Zuspruch und sozialer Wärme bekommt, die es ihm erlaubt, das Verhältnis auch nach seinen eigenen Wünschen zu gestalten, weil er so nicht mit leeren Händen dasteht. Diese Vorgabe ist notwendige Voraussetzung für das Gelingen des Zusammenlebens. Auch der Schwächere hat so dem anderen etwas zu geben. Bereits das Kleinkind macht die Probe auf dieses Exempel, wenn es versucht, die Liebe seiner Mutter als Faustpfand für die Durchsetzung seiner Wünsche einzusetzen. Dabei geht es dann unversehens nicht mehr nur um die Forderung nach Zuwendung und Geltenlassen, sondern um die Frage, wer sich durchsetzt. Eines der verbreitetsten und von manchen Fachleuten gehätschelten Mißverständnisse besteht darin zu meinen, Kinder müßten naturgemäß mit den Erwachsenen so nachsichtig sein wie diese mit ihnen. Dies ist meist nicht der Fall. Kinder nützen gewöhnlich ihre Vorteile aus, und dann ist es für den Erwachsenen nicht leicht, auf die Mittel des Machtkampfes zu verzichten, ohne sich vom Kind kujonieren zu lassen. Das dritte Merkmal ist mithin die Erfahrung von der Macht, die man durch die Sozialbeziehung zugesprochen bekommt oder der man ausgesetzt ist, die Erfahrung also, daß man auf andere Einwirkungsmöglichkeiten hat, die bis zum Zwang gehen können. Es ist das Erlebnis sozialer Asymmetrie schlechthin.

Alle drei Merkmale enthalten also Asymmetrie-Erfahrungen. Nun muß man sich allerdings klarmachen, daß das Wort Asymmetrie kaum etwas besagt, solange man nicht hinzufügt, was da denn eigentlich asymmetrisch sei. Und dies ist in unserem Fall nichts anderes als die Verfügung des Menschen über den Menschen, also die Macht<sup>4</sup>. Macht ist das Paradigma der Sozialität. Daß der Mensch lernt, mit ihr

umzugehen, sie zu kultivieren, partiell auf ihre Ausübung verzichten zu können, zu erkennen, wann er der Unterlegene ist und zu wissen, wie er der Verzweiflung entgeht – dies alles sind bereits pädagogische Zivilisationsformen der Machterfahrung; denn sie sind entstanden durch Lernen und gekennzeichnet durch eine gewisse Solidarität mit der Gegenseite. Aber das kleine Kind, das darum kämpft, seine Umwelt dem eigenen Willen dienstbar zu machen, weiß nichts von der pädagogischen Chancenvorgabe; es nützt nur eben seine Macht; es fühlt, daß dieser Kampf zu gewinnen ist, zumal es nicht ahnt, welch ein Pyrrhussieg das wäre. Wie immer die einzelnen Konkretionsformen des sozialen Lernens aussehen mögen: das Grundphänomen dieses Lernens ist der Umgang mit Macht und ihrer Domestizierung. Soziales Lernen ist Einübung in den Machtgebrauch und sonst nichts, ist Wunden schlagen und Wunden lecken. Von diesem Motiv gibt es abertausend Ableitungen, in denen das Brachiale der Grundfigur sukzessive sublimiert wird.

Der Pädagoge muß dies zur Kenntnis nehmen; denn hier hat er Grund unter den Füßen. Er hat es mit der Wirklichkeit des Menschen zu tun und nicht mit seiner Kosmetik. Zwar neigt er dazu, sich die Erwachsenen demokratisch und die Kinder lieb vorzustellen, aber in den alltäglichen Formen, in denen die Leute mit Plänen und Hoffnungen, mit Wünschen und Befürchtungen miteinander verkehren, sind die Verhältnisse drastischer. Wenn da Asymmetrie herrscht, dann ist es die der Gewalt oder des Geldes und nicht Asymmetrie von gar nichts. Es muß gewarnt werden vor jenen Spielarten pädagogischer Liberalität, in denen die Abschwächungen, die im Interesse des werdenden notwendig sind, fürs Thema selbst gehalten werden. Soziales Lernen ist beileibe kein Hätscheln; es ist der Prozeß, in dem man es aushalten lernt, daß der Freund zugleich der Konkurrent, der Geliebte zugleich der Zurückweisende ist.

Der Pädagoge läßt sich leicht selber in eine ausweglose Position drängen, in der er dem Kind nicht mehr helfen kann, etwa dann, wenn er das Wort vom herrschaftsfreien Dialog falsch versteht. Es eignet sich nicht als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns, es ist so etwas wie eine regulative Idee (vgl. HABERMAS 1968)<sup>5</sup>. „Die Gewichte zwischen Eltern und Kindern sind zu ungleich verteilt, als daß Symmetrie auch nur angestrebt werden könnte“ (YOUNISS 1984, S. 44). Erst später, nach prägnanten Erfahrungen mit Gleichaltrigen, kann der Jugendliche autonome Beziehungen aufnehmen. Vernachlässigt man dies, so kommt man zu relativ trivialen Auffassungen, etwa der, daß jede Art von Anpassung von vornherein des Teufels sei. So wird man keine Form finden, in der man sein Kind, wenn es einen zu beherrschen versucht, die entsprechenden Gegenkräfte auch nur spüren lassen kann. Dann verhält man sich so, als ob man das Kind ohne Unterlaß lieben müßte, und hält es nicht aus, wenn man einmal zurückgewiesen wird. Lernen im sozialen Bereich heißt aber, Herrschaft ernstzunehmen. Kein Diskurs mit einem Kind ist herrschaftsfrei, falls dabei etwas gelernt wird. Man beobachte Kinder, wenn sie ihre ersten Versuche machen, gegenüber ihren Eltern eine eigene Auffassung zu äußern: wie sie nach Worten ringen und wie sie bisweilen in verzweifelter Kühnheit ein vorher nie gebrauchtes Argument zum ersten Mal verwenden. Das ist kein Indiz für ein autoritäres Elternhaus. Daß sie dies überhaupt können, ist eben der Vorsprung, den ihnen eine bedachte Erziehung einräumt, und nur in diesem Sinn kann man sich an der Abwesenheit von Herrschaft als regulativer Idee orientieren; man wird aber versagen, sobald man sie als reell einlösbar ansieht.



Das Problem des Lernens in der Sozietät und durch sie stellt sich den Aufwachsenden auf jeder Entwicklungsstufe neu; es zeigt sich immer stärker in seiner zivilisatorisch induzierten Form. Ich will einige Situationen skizzieren, in denen sich meines Erachtens der Wandel insbesondere des Herrschaftsmotivs prägnant zeigt. Auffallend sind etwa die ersten Erfahrungen des Kindes in der Kindergruppe. So sehr sich Kinder für einander interessieren, so sehr kann es für das einzelne zum Streß werden, wenn es im Kindergarten zum erstenmal stundenlang den Gleichaltrigen ausgeliefert ist. So beglückend das ungestörte Spiel mit dem ersten Freund ist, so furchtbar kann die Fuchtel der Horde sein; denn in diesem Alter ist jeder noch sich selbst der Nächste. Man muß sich dabei klar machen, daß diese Formen der Gruppierung gesellschaftlich veranstaltet und keineswegs naturwüchsig sind; denn zwei Eltern bekommen nicht auf einen Schlag zehn Drei- oder Vierjährige. Die These von der Selbstregulation solcher Gruppen orientiert sich häufig an einer für diese Verhältnisse zu naturalistischen Annahme. Man wird dafür sorgen müssen, daß die Kinder sich so erfahren können, daß ihnen überhaupt noch Regulierungsspielraum bleibt.

Mit dem Schulanfang verschärft sich dieses Problem noch; denn jetzt vollzieht sich das Aushandeln von Einfluß und Macht unter der zusätzlichen Bedingung des Schullernens. Probleme, die für die Kinder von enormer Bedeutung sind, können unter diesen Umständen von den Lehrern total übersehen werden. Da grämt sich eine Achtjährige, bis sie krank wird, weil ihre Freundin sich einen anderen Platz und offensichtlich eine andere Freundin gesucht hat; währenddessen behandelt die Lehrerin mit dem bewußten Blick auf das soziale Lernen das Thema „Peter ist im Krankenhaus; wir schreiben ihm einen Brief“.

Immer deutlicher gerät gegen Ende der Grundschulzeit die Figur des Lehrers in das Feld des Herrschaftsproblems. Einige Kinder fangen an, den Unterricht zu stören und ihre Mitschüler oder den Lehrer zu provozieren. Ihr unausgesprochenes Problem heißt jetzt: Wer bist du? Wer bin ich? Wie kann ich mich gegen dich behaupten? Wie können wir zusammen leben? Die Themen des Unterrichts erscheinen in dieser Perspektive als Fassaden, hinter denen sich Interessanteres und Wichtigeres abspielt als der Unterrichtsstoff; denn es geht die Beteiligten unmittelbarer an als dieser. Bevor dieses Stadium schulischer Sozialisation nicht überwunden ist, können die Schüler in aller Regel ihre eigenen Interessen an bestimmten Sachgebieten nicht dauerhaft entfalten. So ist bei den meisten Schülern der traditionellen Schule kein längerfristiges selbständiges Lernen zu beobachten. Im günstigen Fall lernen sie in einer Art Gemeinschaftsarbeit mit dem Lehrer, wenn sie ihm etwas zutrauen und ihn respektieren – auch deshalb, weil er sich durchsetzen kann. Auch diese Situation bedarf einer bewußten Haltung des Lehrers; er muß „mit den Kindern an die Sache denken“ (JASPERS), nicht nur an die Kinder und nicht nur an die Sache.

Geht man vom traditionellen Unterricht aus<sup>6</sup>, so wäre erst in der fortgeschrittenen Adoleszenz das Beziehungsproblem, das die Schüler vorher sozusagen neben dem Unterricht bearbeiten mußten, als Thema möglich; erst jetzt wäre es als Gegenstand einzuholen und kulturell aufzuheben. Aber jetzt werden die Themen so angehäuft, daß sich die jungen Leute ihrer eigenen Erfahrungen beraubt fühlen. Gerade wenn sie anfangen, ihr Handeln aufs eigene Denken stellen zu wollen, erfahren sie durch den ständigen Markt der Beurteilungen, daß es nichts gibt, das nicht andere bereits klarer gedacht, deutlicher ausgesprochen und engagierter beherzigt haben. Sie erfahren sich als banausische Nachmacher in einer Kultur, die alles Bedeutende schon hervorgebracht zu haben scheint. Ich kann mir die Distanziertheit vieler Oberstufenschüler gegenüber dem, was sie doch einigermaßen fügsam lernen, nur als Ergebnis eines tiefgreifenden Sinnzweifels erklären. Er besteht in der Erfahrung der Überflüssigkeit des eigenen Lernens, und dies zeigt sich daran, daß der junge Mensch mit seinem neuerworbenen Wissen allein gelassen wird. Nicht nur die Arbeitsbelastung der Lehrer, sondern auch die Mentalität, wonach Lehren immer noch eher als eine Art Anfüllen angesehen wird, trägt dazu bei, daß die Schüler jenes doppelte Interesse des Lehrers – für die Sache und zugleich für die Schüler – gar nicht mehr erwarten. Ich kann mir nicht vorstellen,

daß die sachliche Pose des Buchhalters, die ihnen durch diese Art von Schule nahegelegt wird, sie zu besonderer sozialer Initiative anregen wird. Die Lernenden, die plötzlich ihre eigenen individuellen Probleme als immer schon dagewesen erfahren, hätten gerade in unserer Zeit ihren Sokrates nötig; denn das Denken des Jugendlichen mit der erregenden Spaltung des zugleich Persönlichen und Allgemeinen, des jetzt Aktuellen und doch irgendwie Wiederholten braucht den freien Dialog mit Erfahreneren, denen sie vertrauen können, und nicht den allmonatlichen Test mit anschließender Punktvergabe. Möglichkeiten, die in der Vergangenheit immer gegeben waren, drohen jetzt so vollständig verloren zu gehen, daß wir nicht einmal mehr ihren Verlust bemerken.

#### *4. Ein einfacher theoretischer Zusammenhang und warum man ihn oft aus den Augen verliert*

Es gibt kein nichtsoziales Lernen. Prozeß und Inhalt eines jeden Lernvorgangs sind immer schon sozial bestimmt. Zwar lernt ein jeder für sich, aber gleichzeitig lernt er wegen anderen, von anderen, mit anderen. Bereits die ersten feststellbaren Lernergebnisse des Säuglings enthalten die soziale Komponente (vgl. ISRAEL 1977). Fast aus jedem Lebensmonat lassen sich neue Indizien dafür bringen (AUWÄRTER/KIRSCH 1984). Dabei läßt sich die Sozialbeziehung in keinem Fall vom Akt oder vom Inhalt des Lernprozesses abtrennen. Man kann sagen, daß alles Lernen aus dem Sozialen kommt und ins Soziale geht; das Miteinandersein ist nicht nur Antriebsquelle, sondern zugleich auch Sicherungsmöglichkeit des Lernens.

Man kann dies auch anders sehen. Dann ist Lernen ausschließlich eine Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Lernobjekten, ob diese nun als Dinge oder als Gedanken figurieren. Diese Auffassung sieht den Lernprozeß sozusagen auf seinen zweipoligen Kern aus Subjekt und Objekt beschränkt. Man kann sich auch hierzu gut ein Beispiel vorstellen, etwa den Primaner, der einen Stoff lernt, oder auch einen, der sich nicht von seinem Computer trennen kann. Beide Vorstellungen vom Lernen schließen einander nicht aus; denn auch der Primaner hat seine Lernanstöße aus dem zwischenmenschlichen Bereich erhalten und wird sein Ergebnis dort wieder einbringen. Ich schließe mich dem erstgenannten Lernbegriff an, weil meines Erachtens die sozialen Motive und Intentionen dem Inhalt des Lernens nicht äußerlich bleiben. Lernen ist nicht dem Auffressen zufällig aufgefundener Nahrung vergleichbar, es ist vielmehr Aufhorchen, Wissenwollen, Hinsehen, Nachmachen, Ausprobieren, Einsehen, Behalten, Weitersagen und vieles, das andere involviert, die daran beteiligt sind. Das Lernen ist bereits sozial, wenn es uns als Lernen auffällt; wollten wir es erst dazu machen, so würden wir nur unser eigenes Problem vorführen.

Dieses Problem besteht im Lehren. Zweifellos gibt es in jeder Gesellschaft ein Gefälle, das sozusagen auf die einzelnen einwirkt und sie zum Lernen anhält. Bereits durch die bloße Existenz vieler Individuen mit unterschiedlichen Interessen entstehen für den einzelnen immer wieder Situationen, in denen er von einer gesellschaftlichen Gruppe zum Lernen gebracht wird, und wir können sagen, daß diese Kraft im Sinne des Lehrens wirkt. Lehren entsteht aber auch als generelle Zielrichtung einer Gesellschaft, die ein kulturelles Überlebensinteresse formuliert, beschließt, institutionalisiert und durch wohlverordnete Programme organisiert. Auch diese Kraft benützt den sozialen Treibriemen. Überträgt man sie in die Erscheinungsform, in

der sie dem einzelnen begegnet, so besteht Lehren in einer Mitteilung. Jede Mitteilung bedient sich einer Beziehung.

Jeder, der einem anderen etwas zu sagen hat, benützt eine Darstellungsform, die dem Zuhörer die Botschaft plausibel macht und ihn selbst, den Mitteilenden, als glaubwürdig ausweist. Zwar gibt es Verhältnisse, bei denen es im Interesse des Zuhörers liegt, die Mitteilung zu verstehen und zu verarbeiten; dort gerät die besondere Pflege des Beziehungsaspekts leicht in Vergessenheit, so etwa bei amtlichen Mitteilungen. Sind solche Verhältnisse auf längere Dauer eingerichtet, so kann ein Beobachter den Eindruck bekommen, die Beziehung beschränke sich nur auf den Austausch sprachlicher Phoneme und sei im übrigen eingefroren; so etwas ist gelegentlich in unterrichtsähnlichen Zusammenhängen zu sehen. Dennoch ist an jeder Mitteilungsform eine Reihe von Momenten der Sozialbeziehung beteiligt, wobei wir mitunter sogar dem scheinbar Akzidenziellen verursachende Kräfte zuschreiben müssen.

So gibt es beispielsweise Schüler, die sich für mathematische Zusammenhänge zu interessieren beginnen, weil der Lehrer den Stoff mit erotisch zu nennender Eleganz vorzutragen versteht, während die Schüler bei anderen Lehrern, die am selben Gegenstand dasselbe versuchen, überhaupt keine Lernlust zeigen. – Auch die Macht des Lehrers ist eine Gestalt der Beziehung; denn sie formt den sozialen Kontakt und bewirkt das Lernen, wenn auch durch Zwang. Diese Form hat in der Schule eine lange Tradition. Man muß sich klarmachen, daß die allgemeine Tendenz eines Lehrens ohne Zwang verhältnismäßig jungen Datums ist und daß dies nur dann ein Stück weit gelingen kann, wenn die Beziehungen, in die das Lehren eingebettet ist, das Lernen verlockend machen können.

Ein Verzicht auf den Sozialbezug des Lehrens ist also prinzipiell nicht möglich. Auch dort, wo er durch Medien ersetzt zu werden scheint, bleibt er bestehen; der Prozeß wird nur durch Zwischenträger in die Länge gezogen. Dabei simulieren die technischen Medien menschliche Funktionen; will der Mensch sie verstehen, so muß er noch in der heiseren und abgehackten Computersprechweise sein Spiegelbild akzeptieren. Das Medium vertritt den Menschen in bestimmten Funktionen, aber in seinen sozialen Tätigkeiten ersetzt es ihn nicht.

Dies scheint indessen heutzutage nicht mehr so plausibel zu sein, wie es klingt; man findet manche Indizien für eine andere Auffassung. Man glaubt, es sei für den Lehrer möglich, von denen abzusehen, an die sich sein Lehren richtet. Wenn der Lehrer sich auf seine Sache versteht, so meint man, habe er das Wichtigste bereits geleistet; der Rest bestehe im Disziplinhalten und Prüfen. Auch könne ein Lehrer, der sich nicht so sehr auf die Schüler einläßt, viel gerechter sein. Hinter diesem Bild des sachlichen, kühlen Experten steht ein Ideal des Wissenschaftlers, das etwas Monomanisches enthält. Ein solcher Lehrer, der seine Sache und nur sie aufs beste darstellt, ist dem Dirigenten vergleichbar, der ohne Orchester dirigiert. So etwas kommt vor – und wird spontan als pathologisch empfunden. Bei manchen Unterrichtsstunden hat man den Eindruck, daß Lehrer und Klasse in zwei völlig unkoordinierten Ebenen agieren; sie erreichen einander nicht, aber sie veranstalten eigens ein Spiel, das ihnen das Absurde dieses Zustandes erträglich macht: der eine tut eben so, als sei er der Lehrer, und die anderen markieren die Schüler.

Hier liegt das eigentliche Problem. Das System des Lehrens, allen Lehrens in allen Unterrichtsstätten unserer Zeit, erhält allmählich imaginäre Züge, weil ihm das Lernen, das es hervorrufen wollte, nicht mehr entspricht. Überall, wo die Brüchigkeit des Lehr-Lerngefüges sichtbar wird, kann man bemerken, wie naiv man vorher von der Entsprechung ausgegangen war. Im Laufe der Geschichte war man sich der durch Zuchtmittel garantierten Entsprechung von Lehren und Lernen so sicher geworden, daß man es nicht zu den Berufsaufgaben des Lehrers rechnete, auf die Pflege der Beziehungen zu achten. Nun, da in unserem Jahrhundert der Zwang hie und da gelockert wurde, bemerkt man mit Staunen, daß das schulische Lernen selbst zu zerfallen droht, wenn man nicht die soziale Qualität des Lehrens entscheidend verbessert.

Wir haben nun gesehen, daß beides, Lehren und Lernen je das Moment der Sozialbeziehung bei sich führt – und daß jedes für sich genommen ein Torso ist. Lernen, das für sich bliebe, würde autistische Züge annehmen; Lehren, das niemand Bestimmten mehr meinte, würde monoman. Das aber bedeutet, daß Lehren und Lernen nur dann Sinn ergeben, wenn sie zusammenkommen. Das ist in der Geschichte immer berücksichtigt worden – wenn auch auf brachiale Weise. Lehren und Lernen sind eine prozessuale Einheit, in der sich sowohl die Identität des Gemeinten wie auch die Identität der Beziehungen unter den Beteiligten herstellt. Es ist der sinnstiftende Prozeß der vermittelnden Umfassung. Wo er gelingt, da schießt der Lernende Vertrauen vor im Hinblick auf das, was er noch nicht weiß, während der Lehrende sich angewiesen sieht auf vorgeschossene Aufmerksamkeit. Beides ist nur zu haben aufgrund einer vorgängigen Sozialerfahrung: daß keiner den andern hinters Licht führt. Ist sie verletzt, so bemerkt man dies am Mißtrauen mindestens einer Seite oder an der Zufälligkeit und Sprunghaftigkeit der Themen oder daran, daß die Lernenden ihr Tun als sinnlos empfinden.

Wo das soziale Vergessen um sich greift, da geraten die elementarsten Lehrmittellungen zu gespenstischen Szenarien des Absurden; jede richtig gegebene Schülerantwort wirkt darin wie blanker Sarkasmus, und die häufigsten Äußerungen lassen sich auf die Formel „Wozu?“ zurückführen. Die Lehrer mögen machtlos sein, aber sie wissen, daß sie daran beteiligt sind: es sind *ihre* Schüler. Wirkt die Schule dem durch sinnreiche organisierte Lern- und Leistungskanalisation entgegen (wie etwa in der Oberstufe), so verdeckt sie nur das Problem der Sozialschwäche des Lehr-Lerngefüges.

Wiederum muß man hinzufügen, daß es sich um allgemeinere Tendenzen der zunehmenden Vereinzelung der Menschen handelt (vgl. ELIAS 1978). Wir sind dabei, eine Gesellschaft von Einzelgängern zu werden. Wird einer arbeitslos, so zieht er sich zurück; in den Familien laufen zugleich zwei Fernsehprogramme, weil man sogar den Einigungsprozeß scheut. Auch in der Freizeit ist die Single-Beschäftigung auf dem Vormarsch: Schach spielt man gegen den Computer, Musik hört man mit Walkman, und als Sport treibt man Surfen.

Ich glaube nicht, daß die Didaktik da viel hätte ändern können; eher meine ich, daß sie diesen Trend nicht rechtzeitig erkannt hat und ihn noch gegen ihre Absicht lange Zeit unterstützt hat. So denke ich, daß etwa die logische Grundfigur der Bildung nicht als zweipolige „Doppelseitige Erschließung“ (vgl. KLAFFKI 1963a und b) dargestellt werden sollte<sup>7</sup>. Bildung geht vielmehr auf Vermittlung zurück, und dieser

Prozeß hat drei Konstituenten: den, der sich bildet, den Vermittler, mit dem er sich verständigt, und das, worum es ihnen geht, nämlich das Thema. Dieser Prozeß ist also von vornherein sozial zu denken. Der Vermittlungsprozeß ist eine Form gemeinsamer Teilnahme. Der Lehrer ist kein didaktischer Demiurg, sondern interner Teilnehmer des Prozesses. Er kommt nicht in Frage als „Organisator von Lernprozessen“; damit wäre die Vermittlung nicht zureichend bestimmt, weil Organisiertsein eben nichts über das Lernen aussagt und nichts übers Lehren (vgl. RAUSCHENBERGER 1967).

Aus einer derartigen Grundlegung wären Folgerungen höchst konkreter Art zu ziehen. Der Lehrer ist Repräsentant einer Gesellschaft, die ihren Mitgliedern ein bestimmtes Lernen verordnet; er vertritt diese Gesellschaft in Gestalt seiner Vernunft und seines Unterrichts, er gehört in dieser Eigenschaft in den Lehr-Lernprozeß hinein und kann sich nicht zensierenderweise aus ihm zurückziehen. Er ist nicht substituierbar, kann also nicht nach Belieben umgesetzt werden, weil er Teil eines lebendigen Sozialzusammenhangs ist. Er darf nur so viele Klassen haben, daß es ihm noch möglich ist, sozial zu lehren und nicht beziehungslos. Und er muß sich natürlich überlegen, was es für *ihn* heißt, wenn er von seinen Schülern soziale Sensitivität erwartet.

### *Anmerkungen*

- 1 Ich bin mir bei der Lektüre dieser behavioristischen Untersuchungen niemals sicher, ob experimentell hervorgerufene Imitation eigentlich noch diejenige Erscheinung ist, die uns im Sinne des sozialen Lernens interessieren muß.
- 2 Vgl. den Beitrag von P. FAUSER und F. SCHWEITZER in diesem Heft. Ich stimme den Autoren darin zu, daß sie den Begriff des sozialen Lernens von seinen programmatischen Verengungen befreien wollen. Nur in einem Punkt würde ich gerne noch weiter gehen: Soziales Lernen ist nicht auf Schule allgemein einzuschränken. Es ist ein wesentlicher Begriff einer systematischen Pädagogik und müßte potentiell auf jedes erzieherische Verhältnis verweisen können.
- 3 Mein Interpretationsversuch konzentriert sich in diesem Beispiel auf das Kind, weil es auf seine Äußerungen zur Bearbeitung des Machtmotivs ankommt. Dabei gebrauche ich die Begriffe Macht und Herrschaft durchaus im traditionellen Sinn: Herrschaft ist auf Dauer gestellte Macht. Freilich läßt sich diese Unterscheidung bei der Beobachtung eines Kindes nicht reinlich treffen; denn hier liegen die Motive noch eng beieinander.
- 4 Ich interpretiere die soziale Struktur der Asymmetrie bewußt anders als WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1969, S. 68ff.), die damals noch den Ausdruck „komplementäre Interaktion“ benützten. Allerdings zitieren sie BATESON, der zur Erläuterung seines Begriffs der Schismogenese von „dominantem Verhalten“ und von „Unterwerfung“ spricht. Hier ist die Nachbarschaft zum Machtbegriff offensichtlich.
- 5 Bereits dort, wo HABERMAS zum erstenmal dieses Motiv aufnimmt, gibt er ihm einen beinahe utopischen Sinn, wenn er schreibt: „Freilich würde sich erst in einer emanzipierten Gesellschaft, die die Mündigkeit ihrer Glieder realisiert hätte, die Kommunikation zu dem herrschaftsfreien Dialog aller mit allen entfaltet haben. ... Insofern gründet die Wahrheit von Aussagen in der Antizipation des gelungenen Lebens“ (1968, S. 164).
- 6 Eine Alternative zeigt ARIANE GARLICH in diesem Heft.
- 7 Diesen Grundansatz hat KLAFFKI offensichtlich bis heute beibehalten. In seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1985) schreibt er (S. 44): „Die im Bildungsbe-griff enthaltene Auffassung von der dynamischen Beziehung des (sich entwickelnden)

Menschen zur historischen Wirklichkeit lege ich nach wie vor im Sinne der ‚Theorie der kategorialen Bildung‘ aus, d. h. als nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ‚aufschließt‘, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit ‚aufschließt‘, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses.“ – Kein Zweifel, die Grundstruktur der Bildung ist für KLAFFKI zweipolig. In einer Fußnote erläutert er dazu: „Die Weiterentwicklung und Präzisierung meiner heutigen Auffassung von ‚kategorialer Bildung‘ im Verhältnis zur ursprünglichen Auffassung ... besteht darin, daß ich in der Beziehung von ‚Subjekt‘ und ‚Wirklichkeit‘ beide Seiten des Beziehungsverhältnisses deutlicher als früher als gesellschaftlich mitbedingte bzw. vermittelte (d. h. aber nicht: total determinierte) Momente verstehe. Dementsprechend muß auch der Vermittlungs-/Aneignungsvorgang selbst als von gesellschaftlichen Verhältnissen mitbedingter Prozeß untersucht bzw. – unter Berücksichtigung jenes Tatbestandes – jeweils neu ermöglicht und reflektiert werden.“ Ganz offensichtlich handelt es sich ausschließlich um eine weitere Ausformulierung des von Anfang an zugrundegelegten Subjekt-Objekt-Paradigmas. Mein Bedenken dagegen lautet, daß dies systematisch eine zu schmale Basis für das Vermittlungsproblem ist. Die Bewegung, die in zwischenmenschlichen Verhältnissen aufkommt und je nach Untersuchungsaspekt als Interaktion oder als Kommunikation aufscheint, läßt sich logisch nicht auf die Subjekt-Objekt-Relation reduzieren.

## Literatur

- AUWÄRTER, M./KIRSCH, E.: Zur Ontogenese der sozialen Interaktion. In: EDELSTEIN, W./ HABERMAS, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt a. M. 1984, S. 167–219.
- BANDURÀ, A./WALTER, R. H.: Social Learning and Personal Development. London 1963.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1982.
- BÖNSCH, M.: Bedingungen und Dimensionen des sozialen Lernens in der Sekundarstufe I. Essen 1975.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a. M. 1978.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- FROMM, M.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Frankfurt a. M. 1980.
- FROMM, M./KEIM, W. (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler 1982.
- GRODECK, N.: Soziales Lernen – Schulorganisation und Identität. In: Die Grundschule (1976), Heft 2. Und in: KNOLL-JOKISCH, H.: Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbronn 1981, S. 64–76 (Zitate aus diesem Text).
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt a. M. 1968, S. 146–168.
- ISRAEL, J.: Die sozialen Beziehungen. Reinbek 1981.
- KEIM, W.: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973.
- KEIM, W.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. In: Neue Unterrichtspraxis (1973), Heft 3, S. 176–180.
- KLAFFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1963. (a)
- KLAFFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. (b)
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.

- LITT, TH.: Vom Wesen des pädagogischen Denkens. In: LITT, TH.: Führen oder Wachsen-lassen. Stuttgart 1958<sup>7</sup>, S. 83–109.
- MILLER, N. E./DOLLART, J.: Social Learning and Imitation. New York 1941.
- POPP, W.: Wissenschaftsorientierter Unterricht und soziales Lernen. In: HALBFAS, H./MAURER, F./POPP, W.: Neuorientierung des Primarbereiches. Bd. I: Entwicklung und Lernfähigkeit. Stuttgart 1972, S. 167–177.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Beitrag zur Grablegung des „Sozialen Lernens“ auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut. In: FROMM, M./KEIM, W. (Hrsg.): Diskussion soziales Lernen. Baltmannsweiler 1982.
- RAUSCHENBERGER, H.: Über das Lehren und seine Momente. In: ADORNO u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1967, S. 64–110.
- ROTH, H.: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern! Hannover 1969.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- SCHAEFFER, B.: Zur Definition des sozialen Lernens. In: KNOLL-JOKISCH, H.: Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbronn 1981. Und in: BRODKE-REICH, G. (Hrsg.): Soziales Lernen und Medien im Primarbereich. (Paderborner Werkstattgespräche. Bd. 9/10). Paderborn-Hannover 1978.
- SCHREINER, G.: Soziales und politisches Lernen – Anspruch und Wirklichkeit der Gesamtschule. In: Die deutsche Schule (1974), Heft 1 und 2. Und in: ROTH, H. und BLUMENTHAL, A. (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Hannover 1977, S. 51–82.
- SPITZ, R.: Hospitalismus. Zwei Beiträge. In: BITTNER, G./SCHMID-CORDS, E.: Erziehung in früher Kindheit. München 1973, S. 77–103.
- ULICH, D.: Pädagogische Interpretation – Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim 1976.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969.
- WELLENDOFF, F.: „Soziales Lernen“ in der Schule. In: FROMM, M./KEIM, W. (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler 1982, S. 99–119.
- WULF, CH.: Wörterbuch der Erziehung. München 1974.
- YOUNISS, J.: Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: EDELSTEIN/HABERMAS (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt a. M. 1984.

#### *Abstract*

#### *Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term*

The term social learning is increasingly criticized due to its ambiguity. Pedagogues are disappointed in the term because it has helped little in improving social practice, although everything was initially so promising.

The author describes how and in which fields the term social learning came to be used and in what ways it was criticized. This allows him to explain the contradictions engendered by the term: The more we stress social learning, the more the inadequacy of teaching conditions becomes apparent. It might even be assumed that social learning is nothing more than a theoretical construct. A detailed analysis of a mother-child interaction shows that the experience and management of power relations is the core of social learning.

The concluding part of the article deals with the consequences of this analysis: There is no such thing as nonsocial learning. The implications of this have to be considered in didactic theorizing, and the social character of learning must form one of its logical and theoretical premises.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans Rauschenberger, Ederstr. 10, 3593 Edertal-Hemfurth.